



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.127378>

Tasapainoilua, tilan antamista ja näkymätisöintiä – Pakolaisaiheiden käsittely suomalaisissa kouluissa

Mervi Kaukko, Maria Petäjäniemi, Raisa Harju-Autti, Nick Haswell, Jenni Alisaari,
Leena Maria Heikkola & Sanna Mustonen

Tämä artikkeli tarkastelee, miten Suomen kouluissa käsitellään pakolaisuuteen liittyviä aiheita ja pakolaistaustaisten oppilaiden kokemuksia. Artikkelin pohjautuu vuoden 2022 lopussa opettajilta, rehtoreilta ja koulunkäynninohjaajilta kerättyyn kyselyaineistoon (n = 267) ja kyselyä tarkentaviin puolistrukturoituihin opettajahaastatteluihin (n = 15). Tätä artikkelia varten on analysoitu kaksi kyselyn avokysymystä ja kaksi kysymystä opettajien haastatteluista. Tulokset osoittavat, että koulujen henkilökunta toivoo lisää tietoa ja koulutusta siitä, miten pakolaisuutta voi käsitellä iänmukaisesti, turvallisesti ja sensitiivisesti koulun arjessa. Useilla opettajilla oli pelko, että pakolaisuudesta puhuminen voi kuormittaa tai traumatisoida oppilaita. Vastauksissa korostuivat opettajien pyrkimykset rakentaa turvallista ilmapiiriä ja kohdella sekä pakolaisoppilaita että luokan muita oppilaita kunnioittavasti. Nämä pyrkimykset vaikuttivat siihen, miten opettajat lähestyivät pakolaisaiheita luokissa. Lähestymistavat jakoutuivat kolmeen ryhmään, joita kutsumme tasapainoiluksi, tilan antamiseksi ja näkymätisöinniksi. Pakolaisuuden ja muiden vaikeiden aiheiden käsittely koulussa vaatii hyvää oppilaantuntemusta, sujuvaa tiedonkulkua, tarpeeksi pieniä ryhmäkokoja ja riittäviä työaikaressursseja. Ukrainan sota ja sotaa paenneiden oppilaiden siirtyminen perusopetuksen piiriin lisää aiheen ajankohtaisuutta suurella osalla Suomen kouluja.

Johdanto

Helmikuussa 2022 alkanut Venäjän hyökkäyssota Ukrainaan on tuore esimerkki myös Suomea ja Suomen kouluja koskettavista humanitaarisista katastrofeista. Hyökkäystä seuranneiden 12 kuukauden aikana Suomi vastaanotti lähes 50 000 tilapäisen suojelun hakemusta ukrainalaisilta. (Maahanmuuttovirasto, 2023). Suuri osa turvaa hakevista on aitejä ja kouluikäisiä lapsia. Tätä edellinen poikkeus Suomen maahanmuuttotilastoissa oli vuosi 2015, kun turvapaikanhakijoiden määrä kymmenkertaistui nopeasti samanaikaisten Irakin, Syyrian, Libyan ja Afganistanin konfliktien vuoksi (Maahanmuuttovirasto, 2023). Pitkällä

aikavälillä tarkasteltuna Suomeen on kuitenkin tullut verrattain vähäisiä määriä pakolaisia, turvapaikanhakijoita ja muita maahanmuuttajia (Riekkinen & Hanssen, 2023).

Ukrainan sodan ja vuoden 2015 konfliktien seurauksena suomalaisissa kouluissa on tämän artikkelin kirjoitushetkellä ennätyksellisen paljon pakolaistaustaisia¹ oppilaita. Kunnilla on esi- ja perusopetuksen järjestämisvelvollisuus kaikille alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille, myös pakolaisille, kansainvälistä suojelua hakeville ja paperittomille lapsille ja nuorille. Pakolaisoppilaiden koulutuksellisia tarpeita on pohdittu Suomessa 1980-luvulta lähtien Kouluhallituksen Pakolaisopetuksen työryhmän ja Opetushallituksen seurantaryhmän muistioissa (Kouluhallitus, 1987; Opetushallitus, 1991), mutta 2000-luvun kasvatustieteellisessä keskustelussa pakolaisoppilasta ei juurikaan puhuta. Kasvatusta ohjaavissa dokumenteissa, kuten perusopetuksen tai valmistavan opetuksen opetussuunnitelmissa, pakolaisuutta tai kansainvälisessä kirjallisuudessa käytettyä pakolaiskasvatuksen käsitettä (refugee education, mm. Dryden-Peterson, 2022) ei mainita lainkaan (POPS, 2014). Osaltaan tähän vaikuttaa se, että lapsia ei haluta leimata heidän taustansa vuoksi. Toisaalta syynä on se, että erilaisilla pakolais- ja turvapaikkastatuksilla tulevat oppilaat ovat moninainen ryhmä ja kuten kaikilla lapsilla ja nuorilla, heilläkin on yksilölliset tarpeet. Hyvää tarkoittava vaikeneminen jättää kuitenkin huomioimatta sen, että pakotettu muuttoliike vaikuttaa lapseen, ja pakolaisoppilaiden koulutukselliset tarpeet eroavat ryhmätasolla tarkasteltuna muista maahanmuuttajaoppilaista (Graham ym., 2016).

Olemme työssämme tutkijoina ja opettajina kohdanneet pakolaislapsia ja -nuoria monenlaisissa elämäntilanteissa. Olemme huomanneet, että monet heistä haluavat puhua kokemuksistaan niin meille aikuisille, kuin myös muille lapsille, esimerkiksi luokkakavereilleen koulussa (Kaukko, 2021; Korkiamäki & Kaukko, 2023). Useat opettajat antavatkin tälle tilaa, lasta kuunnellen. Joissain tapauksissa luokissa kuitenkin vältetään keskustelemasta pakolaisuudesta, siihen johtaneista maailmanpoliittisista kriiseistä ja muuttoliikkeen vaikutuksista lapseen. Tälläkin toiminnalla on hyvä tarkoitus. On ymmärrettävää, että pakolaisuutta tai muita mahdollisesti traumatisoivia aiheita ei haluta tarkoituksella tuoda luokkahuonekeskusteluun. Opettajat haluavat tarjota oppilaille luokassaan turvallisen tilan, turvapaikan, jossa lapsi voi olla vapaa muun elämän huolista. Asian kääntöpuoli on kuitenkin se, että vaikenemisella voidaan viestiä, että pakolaisuuteen tai sotaan liittyvillä kokemuksilla ei ole merkitystä eikä niistä saa puhua. Samalla voidaan viestittää, että pakolaisoppilaiden on tultava toimeen samalla tuen tasolla kuin muidenkin oppilaiden. Näillä hyvää tarkoittavilla käytännöillä pakolaisoppilaat ja heidän tarpeensa näkymätisöidään, eli ohitetaan tietoisesti tai tiedostamatta (Marx & Saavedra, 2014).

Tämä havainto herätti meidät pohtimaan, miten pakolaisuudesta tulisi keskustella pakolaislasten itsensä ja muiden oppilaiden kanssa kouluissa. Historiallisesti verrattain vähäinen pakolaisten vastaanotto ja leimaamisen pelko ovat johtaneet siihen, että Suomeen ei ole kehittynyt vakiintunutta pakolaiskasvatuksen kieltä tai käytäntöä. Opettajille on tarjolla joihinkin aiheeseen liittyviä täydennyskoulutuksia, mutta ne ovat useimmiten vapaa-ajalla suoritettavia ja lyhytkestoisia. Opettajankoulutuksesta pakolaisuusteemat puuttuvat lähes tyystin. Tämä artikkeli on osa Koneen säätiön rahoittamaa KOTI-hankettamme jossa tutkimme, miten suomalaisissa kouluissa tuetaan pakolaisoppilaita. Haastattelimme opettajia, rehtoreita, koulunkäynninohjaajia (jäljempänä *ohjaaja*) sekä hallinnon asiantuntijoita ja totesimme,

¹ Käytämme termiä ”pakolainen” UNHCR:n (2016):n tavoin laajasti tarkoittaen ihmisiä, jotka ovat muuttaneet erilaisilta sota- tai kriisialueilta, ottamatta kantaa heidän usein politisoituneisiin pakolais- tai turvapaikkastatuksiinsa.

että monessa koulussa on vahva kehittämisorientaatio ja viljalti toimivia käytäntöjä (Mustonen ym., 2023), joskin myös ristiriitaa tiedostettujen ideaalien ja käytännön resurssien välillä. Toisaalta huomasimme myös, että pakolaisoppilaiden tarpeiden ohittaminen ja vastuun siirtäminen ovat yleisiä, ja ne voivat tuottaa eriarvoisuutta ja rakenteellista rasismia (Mustonen ym., 2023). Tässä artikkelissa tarkennamme katsemme siihen, miten Suomen kouluissa käsitellään pakolaisuuteen liittyviä aiheita oppilaiden kanssa. Esitämme, että pakolaisuudesta voi puhua ilman oppilaiden leimaamisen vaaraa yksilö- tai ryhmätasolla, mutta tämä edellyttää pakolaiskasvatuksen kielen ja käytännön kriittistä tarkastelua.

Pakolaiskasvatus

Termejä pakolaiskasvatus tai pakolaisopetus ei ole juurikaan käytetty suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa yllä mainittujen 1980 ja 1990-luvun muistioiden jälkeen (Kouluhallitus, 1987; Opetushallitus, 1991; Kuukka, 2009). Kansainvälisessä kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa termillä pakolaiskasvatus (refugee education, Dryden-Peterson, 2022; McIntyre & Abrams, 2021) viitataan käytäntöihin, joilla tuetaan pakolaisuuden kokenneiden oppilaiden tervettä kasvua, oppimista ja kouluhyvinvointia. Pakolaiskasvatuksella voidaan tarkoittaa kriisialueilla (UNHCR, 2016), läpikulkumaissa (Dryden-Peterson, 2016) tai pakolaisia vastaanottavissa maissa (McIntyre & Abrams, 2021) tapahtuvaa kasvatusta.

Suomalaista pakolaiskasvatuksen teorian ja käytännön kehitystä on jarruttanut kolme toisiinsa limittyneitä tekijää: yksilön leimaamisen pelko, käsitteellinen hajaannus sekä pakolaisryhmien sisäinen ja välinen moninaisuus. Yksilön leimaaminen hänen taustansa perusteella on vastoin ajatusta inklusiosta, johon Suomen koulut ovat sitoutuneet (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Leimaamisen pelko saattaa kuitenkin johtaa siihen, että pakolaisoppilaiden taustaan tai kokemuksiin liittyvät ominaisuudet, heidän tuen tarpeensa tai jopa heidän läsnäolonsa tehdään tietoisesti tai tiedostamatta näkymättömäksi. Tätä näkymätisöintiä (invisibilization, ks. Marx, 2017; Marx & Saavedra, 2014) perustellaan oletuksella siitä, että jollakin tavalla poikkeava ihminen tai ryhmä ei halua tulla nimetyksi. Näkymätisöinnin vaarana on se, että erojen häivyttäminen asettaa jonkin ”normaalin” standardiksi ja sysää tähän standardiin sopimattomat marginaaliasemaan. Näin hyvää tarkoittavat käytännöt voivat ylläpitää ja uusintaa rakenteita, joissa tuen tarpeet ohitetaan. (Marx, 2017; Marx & Saavedra, 2014).

Pakolaiskasvatuksen käsitteellinen hajaannus liittyy yllä mainittuun leimaamisen pelkoon. Kun pakolaisuutta tai sen seurauksia ei mainita, oppilaiden tuen tarvetta on selitetty erilaisin erityisopetukseen ja oppimisvaikeuksiin liittyvin termein, joita käytetään vaihtelevasti ja osin ristiriitaisesti eri alojen ihmisten ilmaisussa (ks. esim. Mace ym., 2014). Euroopan pakolaiskasvatusta ohjaavia dokumentteja tutkinut Fabio Dovigo (2021) esittää, että käsitteiden lainaaminen oppimisvaikeuksia käsittelevästä tutkimuksesta ei huomioi kokonaisvaltaisesti lasta, hänen taustansa tai hänen vahvuuksiaan, vaan tiivistää keskustelun listaksi kykyjä tai valmiuksia, joita lapselta puuttuu. Kyseessä on samankaltainen ilmiö, johon myös kriittisen erityisopetuksen tutkimus on puuttunut: tiettyyn vähemmistöön kuuluviksi positioituja lapsia ylidiaagnosoidaan ja ohjataan esimerkiksi erityisluokille keski- luokkaisia lapsia useammin (Mietola, 2014). Pakolaisoppilaiden tilanteessa tämä voi johtaa Dovigon (2021) mukaan ”toissijaiseen pakolaisuuteen” (second exile, s. 175), jossa uuteen maahan muuttanut lapsi tuntee olevansa ulkopuolinen myös koulun prosesseissa, mikä taas lisää hajanaisuuden ja vieraantumisen tunteita.

Kolmas pakolaiskasvatuksen kehitystä hidastanut tekijä on aiheellinen huomio siitä, että pakolaisoppilaat eivät ole yhtenäinen ryhmä eikä heitä voi niputtaa ongelmattomasti pakolaisuuden tai minkään muun leiman alle. He ovat kuitenkin moninkertaisesti haavoittuvassa asemassa esimerkiksi muihin maahanmuuttajalapsiin verrattuna. Pakotetun muuttoliikkeen aiheuttaman stressin lisäksi oppilaiden koulupolku on usein rikkonainen, nykytilanne epävarma ja kotoa saatava tuki vaihtelevaa (Brown ym., 2006). Tämä voi vaikuttaa oppimiseen (Graham ym., 2016), lasten yleiseen hyvinvointiin ja terveyteen (Hjern & Kling, 2019) sekä siihen, miten turvalliseksi ja tervetulleeksi oppilaat tuntevat olonsa koulussa (Dryden-Peterson, 2022). Pakolaisoppilaiden kouluun liittyvissä haasteissa näyttäisi lisäksi olevan yhtäläisyyksiä, vaikka heidän aiemmat koulukokemuksensa vaihtelisivatkin huomattavasti lähtömaitten mukaan (Graham ym., 2016). Yhdenvertaisten mahdollisuuksien takaaminen kaikille oppilaille kuitenkin vaatii, että näistä tarpeista ja oppilaiden välisistä eroista pitää voida puhua ilman yksilön leimaamisen vaaraa.

Lähtökohtana KOTI-hankeessamme on, että nimeämisen haitat tai hyödyt riippuvat siitä, miten asioista puhutaan; pyritäänkö pakolaisuuteen liittyvillä termeillä häivyttämään vai nostamaan esiin yhteiskuntamme monimuotoisuuden sävyjä, ja onko tarkoitus sulkea moninaisuus ulos vai toivottaa se tervetulleeksi? Käytämme tässä tutkimuksessa termiä ”pakolaisuus” korostamaan turvallisen paikan (refuge) ja kuulumisen tunteen tärkeyttä. Pakotettuun maahanmuuttoon kuuluu oman paikan hakeminen uudessa ympäristössä, ja tässä prosessissa pakolaisuuteen liittyvät kokemukset tulevat osaksi identiteettiä (Roy & Roxas, 2011). Kaikkien identiteetin ulottuvuuksien nimeäminen ja huomioiminen on tarpeen lasten kuulumisen tunteen rakentumisessa (Strekalova-Hughes & Peterman, 2020). Käytämme lisäksi termiä ”pakolaiskasvatus” korostaaksemme pakolaisuuteen liittyvää moninaisuutta osana koulujen ja muiden yhteisöjemme jokapäiväistä arkea ja sitä, miten pakolaisuuteen liittyviä asioita tulisi huomioida kasvatuksessa (ks. lisää pakolaiskasvatuksen terminologiasta ja käytännöstä Dryden-Peterson, 2022).

Aineisto ja analyysi

Artikkelimme pohjautuu syys-lokakuussa 2022 tehtyyn kyselyyn, jossa pyysimme suomalaisia opettajia, rehtoreita ja ohjaajia kertomaan suomalaisen pakolaiskasvatuksen tilasta ja tulevaisuuden tarpeista sekä kyselyä tarkentaviin laadullisiin opettajien haastatteluihin (15 luokanopettajaa, aineenopettajaa, erityisopettajaa tai valmistavan luokan opettajaa). Kutsumme tutkimukseemme opettajien lisäksi myös muita kasvatustieteen ammattilaisia, koska ajattelemme, että koulun johdolla ja luokissa toimivilla ohjaajilla on merkittävä rooli koulun käytäntöjen muovaajina. Tämän artikkelin kirjoittajat levittivät kyselyä levitettiin sähköpostilla ja sosiaalisessa mediassa. Lisäksi useat suomalaiset opetusalan järjestöt ja verkostot (mm. OAJ, Kieliverkosto ja Poiju-verkosto) levittivät kyselyä omilla kanavillaan. Saimme kyselyymme 267 vastausta. Näistä suurin osa (81 %²) tuli opettajilta. Loput vastaajista olivat rehtoreita (12 %), ohjaajia (7 %), opinto-ohjaajia (2 %) ja muita (13 %). Vastaajista 86 % oli naisia, 13 % miehiä ja 1 % muita. Vastaajien iät vaihtelivat 23 ja 71 välillä ($KA = 47$, $KH = 10,09$). Opettajista 47 % työskenteli alakoulussa, 32 % yläkoulussa, 15 % yhtenäiskoulussa, 5 % lukiossa, 3 % esiopetuksessa ja 4 % jossain muussa. 27 % työskenteli valmistavassa opetuksessa ja 16 % erityisopettajana.

² Prosentit ylittävät sadan, koska vastaajien oli mahdollista valita monta vaihtoehtoa.

Kyselyssä oli kymmenen taustatietokysymystä, kuusi monivalintakysymystä, neljä Likert-asteikkoista kysymystä ja 12 avointa kysymystä. Tässä artikkelissa tarkastelemme kyselyn kahta avointa kysymystä:

1. Miten pakolaistaustaisten oppilaiden huomioiminen ilmenee koulusi arjessa?
2. Mitä pitää ottaa huomioon, jotta vasta maahan tulleet pakolaistaustaiset lapset tuntevat olonsa turvalliseksi?

Vastaajien tavat käsitellä tai olla käsittelemättä pakolaisuutta vaihtelivat suuresti; jotkut välttelivät aihetta erinäisiin oppilaisiin tai omaan ammattitaitoonsa liittyviin syihin vedoten, kun taas toiset kokivat keskustelun tärkeänä. Syvensimme kyselyhaastattelun tuloksia puolistrukturoidulla ryhmä- ja yksilöhaastattelulla joulukuussa 2022. Haastatteluihin osallistui 15 opettajaa. Heistä kuusi työskenteli valmistavan luokan opettajana, neljä suomi toisena kielenä (S2) -opettajana, kaksi erityisopettajana, yksi luokanopettajana ja yksi aineenopettajana. Yksi haastateltava työskenteli sekä erityisopettajana että S2-opettajana. Kirjoittajista Kaukko ja Petäjaniemi tekivät haastattelut Zoomissa. Haastattelujen kesto vaihteli 18 minuutin ja 83 minuutin välillä. Tästä aineistosta keskitymme tässä artikkelissa kahteen haastattelukysymykseen ja niitä tarkentaviin kysymyksiin: Miten tuette pakolaisoppilaita omassa työssänne? Liittykö siihen jotain erityistä ja jos, niin mitä? Keskusteletko oppilaiden kanssa pakolaisuudesta ja pakolaistaustaisten oppilaiden kokemuksista? Jos kyllä, miten ja miksi? Jos ette, miksi?

Analysoimme molemmat aineistot refleksiivisen teema-analyysin (Braun & Clarke, 2021; Braun & Clarke, 2023) askelia mukaillen, aloittaen kyselyaineistosta:

1. Kaukko ja Petäjaniemi tutustuivat aineistoon, kirjoittivat siitä muistiinpanoja ja keskustelivat aineiston yleiskuvasta muiden kirjoittajien kanssa.
2. Kaukko, Petäjaniemi ja Harju-Autti kävivät aineiston uudelleen läpi, analysoiden sen induktiivisesti ja kommentoiden toistensa analyysyjä. Tässä vaiheessa huomio kiinnittyi muun muassa opettajien lisätiedon ja tuen tarpeisiin, erilaisiin keinoihin luoda turvallista ilmapiiriä sekä siihen, miten pakolaisuudesta puhuttiin.
3. Kaukko, Petäjaniemi ja Harju-Autti yhdistivät aineistosta tunnistettuja koodeja keskustellen koko tutkimusryhmän kanssa.
4. Kirjoittajat keskittyivät tätä artikkelia varten siihen, miten pakolaisuutta käsiteltiin kouluissa. Kirjoittajat muodostivat koodeista teemoja, eli jaettuja merkitysten malleja, jotka yhdistyvät keskeisen käsitteen tai idean ympärille, ja keskustelivat tulkinnoistaan. Tunnistamamme teemat ovat artikkelissa esitellyt kolme lähestymistapaa.

Refleksiivisessä teema-analyysissä tutkijan subjektiivisuus ja analyysin tulkinnallisuus nähdään vahvuuksina. Pyrkimys ole päästä täsmälliseen tai kaikkien jakamaan tulkintaan. Tutkimusryhmässämme tämä tarkoitti sitä, että kirjoittajat tekivät samanaikaista analyysiä keskittyen eri asioihin, mutta päävastuu tässä artikkelissa raportoidusta analyysistä on Kaukolla. Myös yksilö- ja ryhmähaastattelujen tulkinnassa sovelsimme yllä kuvattuja refleksiivisen teema-analyysin periaatteita keskittyen siihen, minkälaisia näkemyksiä pakolaisuusaiheiden käsittelyn hyödyistä ja haitoista esiintyy opettajien puheissa ja miten haastattelui-

hin osallistuneet perustelivat näitä. Kaukko ja Petäjaniemi kantoivat päävastuun yksilö- ja ryhmähaastattelujen analyysistä.

Kutsu osallistua kyselyyn oli avoin kaikille Suomessa työskenteleville opettajille, ohjaajille ja rehtoreille. Tutkimukseen valikoitui kuitenkin todennäköisesti osallistujia, joita pakolaisuuteen liittyvät asiat kiinnostivat tai koskettivat tutkimushetkellä. Kyselyssä tiedusteltiin vastaajien halukkuutta osallistua mahdollisiin jatkohaastatteluihin. Jatkohaastatteluihin osallistuneet opettajat olivat selvästi kiinnostuneita aiheesta ja pohtineet sitä aiemminkin. Näin ollen tuloksemme eivät ole yleistettävissä, mutta aineistosta nousseiden teemojen yhtenäisyys kuitenkin osoittaa, että tulokset antavat suuntaa pakolaiskasvatuksesta käytävälle keskustelulle. Seuraavaksi esittelemme kahden kyselyssä olleen avokysymyksen ja opettajien haastattelujen analyysin perusteella, miten pakolaisuutta käsitellään (tai ei käsitellä) suomalaisissa kouluissa, ja miksi. Lainausten yhteydessä on eritelty, onko kyseessä haastattelu- vai kyselyvastaus. Kyselyvastausten muotoiluja ei ole muutettu.

Kolme lähestymistapaa pakolaisuuden käsittelyyn

Selvä enemmistö sekä kyselyihin vastanneista että haastatelluista opettajista kaipasi lisää tietoa pakolaisuuden huomioimisesta opetuksessa. Vastaajat toivoivat yleisesti ohjeita ja neuvoja arkipäiväisiin tilanteisiin, mutta myös mahdollisuuksia jakaa kokemuksiaan ja oppia kollegoilta. Tämä päti kaikkiin vastaajaryhmiin heidän ammatistaan (kaikkien alojen opettajat, ohjaajat, rehtorit) riippumatta. Myös vastaajat, jotka osoittivat tietävänsä asiasta paljon, toivoivat tarkempaa tietoa pakolaisuuden vaikutuksista oppilaisiin ja heidän oppimiseensa esimerkiksi täydennyskoulutuksen muodossa. He halusivat muun muassa ymmärtää, miten pakolaisuutta voi käsitellä leimaamatta oppilaita heidän taustojensa vuoksi ja kuormittamatta oppilaita liian vaikeilla aiheilla. Tietoa kaivattiin siis yhtäältä siitä, miten pakolaisuuteen liittyvät herkäät aiheet tulisi huomioida pakolaisoppilaiden itsensä kanssa, ja toisaalta siitä, miten aiheesta voisi keskustella luokassa yleisemmin.

Vaikka kaikki vastaajaryhmät mainitsivat tarvitsevansa lisää perehdytystä, usealla opettajalla vaikutti olevan harkittu ja perusteltu lähestymistapa pakolaisuuteen liittyvien aiheiden käsittelyyn omassa työssään. Tunnistimme näihin lähestymistapoihin liittyen kolme keskeistä ideaa tai merkitystä, ja muodostimme näistä tulkinnalliset tarinat. Yleisin lähestymistapa oli tasapainottelun linja, eli opettaja ei itse virittänyt keskustelua mahdollisesti traumatisoivista aiheista luokassa, mutta pakolaisoppilaille annettiin tilaa kertoa omista kokemuksistaan, jos he niin halusivat. Näissä vastauksissa välittyi opetukseen muutenkin kuuluva tasapainoilu muuttuvien tilanteiden ja tarpeiden kanssa. Toinen lähestymistapa oli pakolaisuuteen liittyvän keskustelun tietoinen herättäminen ja ylläpito luokissa. Kolmantena tunnistimme vaikenemisen ja erojen häivyttämisen linjan. Myös tätä perusteltiin oppilaiden suojelulla, mutta myös konfliktien välttämiseksi tai sillä, että keskustelulle ei ollut tarvetta. On huomioitava, että nämä teemat on muodostettu vastausten sisällöistä, eikä vastajia sinänsä voi jakaa näihin kolmeen kategoriaan, sillä saman opettajan haastattelusta saattoi löytyä viitteitä useammasta kuin yhdestä lähestymistavasta. Lähestymistavat olivat myös ääriäivoiltaan epätarkkoja ja osin päällekkäisiä, mutta riittävän erilaisia, jotta pystyimme tulkitsemaan ne itsenäisiksi teemoiksi. Seuraavaksi käsittelemme näitä kolmea lähestymistapaa tarkemmin.

Oppilasta suojeleva tasapainoilu

Tasapainoilu lähestymistapana ilmeni muun muassa siten, että luokissa ei käsitelty pakolaisuutta, jos pakolaisoppilaat itse eivät ottaneet asioita puheeksi, tai jos nämä asiat eivät tulleet esille muissa yhteyksissä. Yksi haastatteluun osallistuneista valmistavan luokan opettajista ilmensi tasapainoilua seuraavasti:

En peittele, mutta en myöskään yritä sitä nostaa, koska koen, että jos oppilas on halukas puhumaan niin hän ilman muuta saa puhua, mutta en halua kenellekään aiheuttaa semmosta oloa, että täytyy puhua jos ei haluaisi, niin sen takia aika varovainen oon niiden asioiden käsittelyssä. (Haastateltava 1.)

Monet opettajat kertoivat etsivänsä jatkuvasti tasapainoa siitä, mistä asioista kannattaa keskustella ja mistä on parempi vaieta.

Pakolaisuus on meillä semmonen teema, että se, jos se nousee lapsilta itseltään, nii sitte me puhutaan siitä ihan samalla tavalla kuin kaikista muistakin semmosista, mitkä lapsilla nousee mieleen ja he haluaa keskustella, mutta pakolaisuus varsinaisena teemana ei oo, itse asiassa kovinkaan usein oo meillä teemana. Ei siksi, että sitä jotenkin välttelis, vaan ehkä enemmän, et sitä ei oo niinkö, se ei nouse ehkä lapsilta, että toki sitten meillä, kun on tunnejakso ja muuta, ni siellä saattaa sitten nousta pakolaisuuteen tai siihen, et miks on lähtenyt kotimaasta, niihin liittyviä tunteita, ni silloin toki siitä sitten puhutaan yhteisesti myöskin. (Haastateltava 8.)

Jotkut opettajat ennakoivat vaikeita tilanteita aiemman kokemuksensa pohjalta. Silloin tasapainottelu tarkoitti turvallisiin aiheisiin keskittymistä positiivisella tavalla. Kyselyyn vastannut suomi toisena kielenä -opettaja kertoo:

Huomioidaan jokaisen tausta ja pyritään rakentamaan oppimistilanteet turvalliseksi kaikille, tarjoamaan tukea sellaisiin tilanteisiin, jotka voivat olla oppilaan taustasta johtuen vaikeita tai pelottavia ja ennakoimaan ja siten välttämään sellaisia tilanteita, mikäli se on mahdollista. Yllättäviä tilanteita, jotka ovat herättäneet pakolaistaustaisissa oppilaissa voimakkaita reaktioita, ovat olleet mm. rakennustyömaan räjähdykset tai yli lentäneet hävittäjät. Muutoin pyritään tuomaan jokaisen kieli- ja kulttuuritaustaa positiivisessa valossa esiin ja tukemaan monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin kasvua ja vahvistumista. (Kyselyvastaus 137.)

Tässä ja useassa muussa vastauksessa välittyy ajatus siitä, että koulun pitää yhtäältä olla turvapaikka, jossa lapselle annetaan tilaa hengähtää ja olla ajattelematta vaikeita asioita, mutta toisaalta tila, jossa moninaisuudesta keskustellaan positiivisessa hengessä. Useat opettajat korostivat, että keskustelua ei saa tyrehdyttää, jos se tuntuu lapsista tärkeältä. Eräs haastatteluun osallistunut S2-opettaja kertoo:

Mä en ikinä lähde ronkkimaan tai utelemaan, että se jos ne ite haluavat sitten avautua, [...] niin totta kai oon kuulevina korvina. [...] Pakolaistaustaisilla lapsilla on monenlaisia kokemuksia ja saattaa olla hirveetä huolta ja kotonakin kauhee huoli ja saattavat aistia sitten siellä, niin mä ajattelen, että koulu tarjoaa myöskin lapsille semmosen paikan, missä ne ehkä hetkiseksi saa unohtaa ne murheet, mitkä sitten ehkä kotonakin on läsnä. Koulu saa olla semmonen paikka, missä ei tarte puhua niistä huolista, eikä ainakaan sillä tavalla, että niitä aletaan jotenkin kaivelemaan. [...] Koulu pikemminkin voi olla semmosta iloa ja sen lapsen kehitystason mukaista muuta toimintaa, jossa ehkä mieli saa sitten levätäkin sen koulupäivän ajan. (Haastateltava 3.)

Valmistavan luokan opettaja on edellisen vastaajan kanssa samoilla linjoilla:

Mulla on erittäin harvoin tullut vastaan, että joku on ruvennut kertomaan siitä [pakolaisuudesta] [...] Luokka on semmonen paikka missä on tavallaan... Ollaan siellä yhdessä, touhutaan. Ihan normaalikoulua käydään, lapsille kuuluu touhua, eikä tarte miettiä sitä. (Haastateltava 4.)

Etenkin pieniä pakolaisoppilaita opettavilla oli tunne siitä, etteivät lapset välttämättä ymmärtäneet omaa tilannettaan itse, jolloin opettaja ei halunnut asettaa heitä vaikeaan tilanteeseen puhumalla siitä. Eräs valmistavan luokan opettaja kertoi, että hänen oppilaansa oli kertonut kotiin ja kotimaahansa liittyvistä mukavista muistoista ymmärtämättä, että kotia ei ole enää olemassa tai että kotimaahan paluu on epätodennäköistä. Näissä tilanteissa opettajia mietityttää, miten oppilaiden kertomuksiin pitäisi suhtautua. Tämä haastateltu opettaja kertoi, että oli antanut lapsen kertoa kotona olevista aarteistaan keskeyttämättä häntä, mutta miettineensä jälkeinpäin, olisiko asia pitänyt ottaa esille lapsen äidin kanssa. Myös muut opettajat kertoivat kääntyvänsä tarvittaessa perheen puoleen. Perheiltä tiedusteltiin lapsen kouluhistoriasta ja myös siitä, miten lasta voisi parhaiten tukea koulussa. Opettajat halusivat viestiä myös perheille, että heidän lapsistaan pidetään koulussa huolta.

Keskusteltiin [vanhempien kanssa] sitä, että minkälaisia mieltä kuormittavia asioita, jotka vähän ehkä estääkin oppimista sillä hetkellä, jos on suuria huolia ja murheita ja ehkä jotain semmosta traumaattista taustaa, niin on niinkun se, että me teemme kaikkemme sen eteen, että lapsella on turvallinen olo. (Haastateltava 3.)

Tässä vastauksessa opettaja huomioi, että lasta kuormittavat asiat voivat vaikeuttaa oppimista. Sama opettaja pohti myöhemmin, että vaikeiden asioiden käsittely pitää suhteuttaa lapsen ikään ja kehitystasoon. Koska lapsen kyky käsitellä vaikeita aiheita ei välttämättä ole pääteltävissä pelkästään iän perusteella, kaikki saatavilla oleva tieto lapsesta ja hänen taustastaan on tarpeellista. Perheet ovat usein tärkeässä asemassa tämän tiedon välityksessä. Perheiden kuuntelu ja asioiden iänmukainen käsittely tulivat esille myös kyselyissä.

Jotkut haastatellut opettajat kertoivat, miten tasapainoilu tai lisääntynyt oppilaantuntemus oli johtanut lähestymistavan muutokseen. Valmistavan luokan opettaja kertoo keskustelusta luokassaan, jossa oli oppilaita kahdeksasta eri kieliryhmästä ja heistä noin puolet pakolaistaustaisia.

Tietoisesti vältin keskustelemasta tästä, että mikä on kenenkin kotimaa. Sitten syyskuun loppupuolella tuli joku aikuinen, jolle esittäydyttiin ja siinä ilmeni, että mistä maasta kukakin on. Jolloin eräs ukrainalainen sanoi, että aa venäjä. Sinä olet mun vihollinen. Määhän en ymmärtänyt, mitä siinä oli, mutta aistin. Sillä hetkellä paikalla oli venäjän kielen opettaja, joka sanoi, että hei, minäkin olen venäläinen. Minä en ole sinun vihollisesi. Jolloin toinen ukrainalainen sanoi, että hei, minäkin puhun kotona venäjää, enkä minäkään ole sinun vihollisesi. [...] Tämä oli iso hetki. Se tietyllä tavalla käsiteltiin siinä. Oli erittäin iso säkä, että paikalla oli meidän [nimi]-opettaja silloin. Pääsi heti tartumaan siihen. (Haastateltava 14.)

Tämä ”iso hetki” oli mahdollista, koska luokassa oli oppilaiden kieltä ymmärtävä aikuinen, joka puuttui tilanteeseen. Tilanteen seuraaminen ja parhaan mahdollisen toimintatavan puntaroinninen rohkaisi opettajaa luomaan tilaa keskustelulle, jota hän oli aikaisemmin vältellyt. Haastateltu opettaja jatkoi, että näin pystyi toimimaan vasta silloin, kun luokassa vallitsi luottamus ja turvallinen ilmapiiri.

Tilaa antava keskustelu

Tilaa antavassa lähestymistavassa oppilaita kannustettiin kertomaan kokemuksistaan, jos he niin halusivat, ja pakolaisuuteen liittyviä asioita tuotiin aktiivisesti luokkahuonekeskusteluun. Keskustelua kerrottiin esimerkiksi heräteltävän ”vähän siihen tyyliin, että ei se ole vaarallista, et se on ihan hyvä asia, et jos käsittelee lasten kans” (haastateltava 10), kuten yksi valmistavan luokan opettaja pohti. Tässä lähestymistavassa ilmeni tärkeänä, että asioista pyrittiin puhumaan kaikkien luokan oppilaiden ikä, kehitystaso ja kielitaito huomioiden.

Etenkin vanhemmat ja pidempään Suomessa oleskelleet oppilaat kokivat tarvetta jakaa pakolaisuuteen liittyviä kokemuksiaan, ja tälle annettiin tilaa. ”Oppilailta on suuri tarve kertoa kokemuksistaan, ja he voivat niin tehdä” (kyselyvastaus 21). Toinen vastaaja kertoi, että ”[a]nnamme myös tilaa oppilaille itkeä, kun siltä tuntuu ja olemme turvallisina aikuisina lohduttamassa” (kyselyvastaus 24). Vastauksista ilmeni, että oppilaiden tarve kertoa kokemuksistaan riippui monesta tekijästä: heidän iästään, kielitaidostaan ja siitä, mistä he olivat tulleet. Kaikki pakolaisoppilaat eivät opettajien mukaan halunneet kertoa kokemuksistaan.

Aina kyse ei ollut siitä, että opettaja aktiivisesti pyrki antamaan oppilaille mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan. Joskus vaihtoehtoja ei ollut. Esimerkiksi Venäjän hyökkäys Ukrainaan toi pakolaisuuteen ja sotaan liittyvät teemat kouluihin. Tässä tilanteessa opettajat joutuivat tekemään nopeita ratkaisuja siitä, mikä olisi paras mahdollinen keino käsitellä lapsia puhuttavia asioita. Eräs S2-opettaja kertoi: ”Uutisia luetaan ja kaikki puhuu ja hyvin pelottavaa oli totta kai, kun sota alkoi helmikuussa, niin kyllähän... Eihän sitä pysty sulkemaan pois, että kyllä siitä paljon puhutaan” (haastateltava 7). Vastauksista heijastui, että koska sotaan ja pakolaisuuteen liittyvät aiheet olivat tulleet luokkien keskusteluihin nopeasti ja pakotetusti, niiden käsittely oli haastavaa. Tämä huomio toistui niin haastattelu- kuin kyselyvastauksissakin.

Jos oppilaita oli paljon samasta maasta, kuten Ukrainasta, keskustelua syntyi helpommin: ”Ukrainalaistaustaiset oppilaat haluavat kovasti purkaa ja kertoa maansa ja Venäjän tilanteesta” (kyselyvastaus 167). Haastatteluun osallistunut S2-opettaja kertoi myös ukrai-

nalaisista oppilaistaan ja pohti, että ”yläkoululaisilla on huomattavan paljon enemmän tarvetta kertoa [pakolaisuuteensa liittyvistä asioista]. Kun kielitaitoa tuli, niin he toivat esille ja halusivat puhua ja saatto olla, että ihan meni tuntuksarit [tuntisuunnitelmat] uusiksi, kun oli niin paljon jäsennettävää ja puhuttavaa” (haastateltava 3). Valmistavassa luokassa työskennellyt haastateltu kertoi, että hän oli antanut 5.–6.-luokan oppilaille tehtäväksi kirjoittaa tarinan itsestään. Näissä tarinoissa oppilaat olivat usein avanneet myös taustaansa ja maahanmuuttokokemuksiinsa liittyviä asioita.

Tähän teemaan yhdistämässämme vastauksissa kuvattiin myös keinoja, joilla opettajat olivat ylittäneet kieleen liittyviä haasteita oppilaan kuulemisessa: ”Jos oppilas haluaa kertoa kokemuksestaan, vaikka kääntäjän avulla, olen kuulevana korvana. [...] Mitä enemmän taustatietoa oppilaasta on, sen parempi” (kyselyvastaus 99). Tämän vastaajan mukaan tärkeää vasta maahan tulleiden oppilaiden kanssa on ”lämmiin vastaanotto. Annetaan oppilaille tilaa, opetellaan muutama sana hänen kieltään” (kyselyvastaus 99). Myös haastatteluihin osallistuneet opettajat kertoivat, että olivat käyttäneet tulkkipalveluita oppilaiden ja perheiden kanssa keskusteluun. Yksi haastateltu myös huomautti, että jos kyseessä oli pakolaisena tai turvapaikanhakijana tullut perhe, tulkkaukset eivät tulleet koulun maksettavaksi. Tämän opettajan mukaan se teki tulkin käyttämisestä helpompaa, koska hän ei ajatellut rahan olevan pois jostain muusta koulun toiminnasta. Tämä on esimerkki opettajan moraalilisesta pohdinnasta ja siitä käytännön ongelmasta, että joissain tapauksissa joillekin oppilaille suunnatut resurssit ovat pois toisilta oppilailta.

Jotkut oppilaan kuulemisen keinot eivät kuitenkaan olleet sidottuja resursseihin. Jos oppilailla on tervetullut ja turvallinen olo, opettajat kertoivat olevan helpompi havaita, mistä asioista voi keskustella ja mitkä asiat olisi hyvä jättää keskustelematta. Turvallisuus on tarvittava pohja myös uuden oppimiselle. Vaikka turvallisuuden tunteen luominen on keskeistä kaikissa opettaja–oppilas-kohtaamisissa, sen merkitys korostuu vastausten mukaan pakolaisoppilaiden kanssa. Tämä on ymmärrettävää ottaen huomioon, että pakolaisoppilaat ovat saapuneet Suomeen siksi, että tilanne lähtömaassa on ollut turvaton.

Pakolaistaustaisten lasten kohdalla korostuu erityisen paljon se, että [...] ennen kuin lähdetään ajattelemaan oppimistavoitteita tai ainakin niiden kanssa rinta rinnan, niin ajatellaan, että luodaan mahdollisimman turvallinen, välittävä ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa lapsi voi kokea olevansa turvassa. (Haastateltava 3.)

Kaiken kaikkiaan vastaukset pakolaisuuteen liittyvän keskustelun tärkeydestä korostivat sitä, että maailmanpoliittiset kriisit tulevat oppilaiden tietoisuuteen riippumatta siitä, ottaako opettaja niitä käsittelyyn vai ei ja sitä, että vaikeiden asioiden käsittely aikuisen ohjajana voi olla haastavaa, mutta kannatettavaa. Tämä pätee niin pakolaisuuteen liittyviin vaikeisiin aiheisiin kuin muihin lasten elämää koskettaviin kriiseihin. Kaikissa vastauksissa ei kuitenkaan nähty pakolaisuusaiheista keskustelua kannatettavana, tarpeellisena tai turvallisenä toimintatapana. Tarkastelemme viimeisenä eroja häivyttävää lähestymistapaa.

Eroja häivyttävä näkymätöinti

Kolmantena lähestymistapana ilmeni harkittu ja perusteltu erojen häivyttäminen tai ohittaminen. Tämäkin tehtiin pakolaisoppilaiden suojelemiseksi, mutta määrätietoisemmin kuin ensimmäisenä kuvattu tasapainoilu. Syyt erojen häivyttämiseen vaihtelivat, mutta yleisim-

min ne liittyivät epävarmuuteen siitä, mitä uskallettiin kysyä tai ajatukseen siitä, että erojen häivyttäminen edistää tasavertaisuutta luokassa.

Kyselyvastauksissa pohdittiin monin eri sanamuodoin sitä, ”saako oppilaalta kysyä kotimaahan liittyviä asioita?” (kyselyvastaus 155). Tämä pohdinta liittyi yleensä siihen, miten pakolaislapsi itse reagoi pakolaisuudesta kysymiseen tai siitä puhumiseen. Useissa vastauksissa tarkennettiin, että itse kriisiin tai sotaan tai perheiden matkaan liittyvistä asioista ei puhuttu aiheen herkkyuden vuoksi: ”Emme katso uutisia, joissa käsitellään sotaa tai humanitaarisia kriisejä” (kyselyvastaus 45). Näiden lisäksi välteltyjen aiheiden listassa oli myös arkisia asioita, kuten perheen kokoonpano: ”En kysele perheestä, viikonlopuista tai kotimaassa koetuista asioista” (kyselyvastaus 68), ja ”[p]erheenjäseniä ei korosteta, jos esim. harjoittelempa perhesanoja valmistavassa opetuksessa” (kyselyvastaus 99). Perheestä ei haluttu kysellä, koska ukrainalaiset isät olivat pääasiassa jääneet kotimaahansa. Eräs haastateltu opettaja perusteli tätä toimintatapaa näin:

Mä en oo tietenkään mitenkään voinut kysyä, että okei, siinä on äiti ja lapsi, että missä sun isä on, niin en mä oo niinkun uskaltanut tai kehdannut, [...] He on tullut tänne, he lähtee heti takaisin, et isä on sodassa, niin tottakai mä siinä sit menen mukaan ja yritän sit jotenkin taas saada sen tuen päälle siinä, et ei hätää, et tehdään täällä parhaamme ja sit katotaan, miten käy. (Haastateltava 1.)

Monissa tähän teemaan yhdistämissämme vastauksissa opettajat totesivat, että pakolaisuudesta ei puhuta, koska asia ei ole tullut puheeksi osana luonnollista luokan arkea. Näin saattoi olla, vaikka luokassa olisi pakolaisoppilaita. ”Ainakaan yleisesti luokassa ei siitä [pakolaisuudesta] oo puhuttu, koska ensinnäkin mä oon pelännyt, että onks se jollekin tabu, tuleeko muistot mieleen”, kertoi eräs haastateltu alkuopetuksessa toimiva valmistavan luokan opettaja (haastateltava 3). Tässä lainauksessa hänen huolensa kosketti pakolaisoppilaita itseään ja puhumisen heissä herättämiä muistoja.

Toisaalta opettajilla oli huoli myös luokan muista oppilaista: ”Miten pakolaisuutta tulisi käsitellä [muiden] oppilaiden kanssa?” (kyselyvastaus 96). Näistä vastauksista saattoi tulkitä, että vastaajista pakolaisuuteen liittyvien asioiden käsittely olisi haitallista nimenomaan muille lapsille: ”Miten myös heillä olisi asiat hyvin, ja he [pakolaisoppilaat] tulisivat kohdatuksi *muiden lasten kärsimättä*” (kyselyvastaus 195, korostus kirjoittajien). Haastateltu opettaja pohti, että aihe voi tuntua vieraalta, jos kokemus pakolaisuudesta on etäällä lapsen omasta kokemusmaailmasta.

Jos ei oo mistään tullut pakolaisena, niin ehkä se on heille vähän vieras asia-kin vielä, alakouluikäisille lapsille, niin mä en oo sitä ottanut esille [...] Alakouluikäisistä kuitenkin kysymys, ja mikä se heidän ymmärrys sit siitä on, niin en tiedä. (Haastateltava 1.)

Tämän lähestymistavan vastauksista heijastui ajatus siitä, että alakoululaisen ymmärrys tai kehitystaso eivät riitä käsittelemään pakolaisuuteen liittyviä asioita. Näin ollen asioista ei puhuta pienten oppilaiden kanssa. Huoli lasten iästä ja kehitystasosta on ymmärrettävä ja liittyy kouluarjessa monenlaisiin valintoihin. Opettajien ammattitaitoon kuuluu, että menettämät ja tuntukselliset harkitaan ryhmän ja opetussuunnitelman mukaisiksi, mutta uusien materiaalien kehittämiseen ei ole aikaa. Sen sijaan trauman hoito ei kuulu opettajien työkuvaan, koska heidän asiantuntemuksensa on pedagogista. Useat kyselyyn vastanneet ja

haastatellut mainitsivat tämän. Näin pakolaisoppilaiden mahdollisten erityistarpeiden ohittaminen saattoi johtua tiedon, taidon tai resurssien puutteesta.

Yksi jaettu ajatus tässä lähestymistavassa oli se, että erilaisuutta ei korosteta: ”Korostan kaikkien tasavertaisuutta. En korosta pakolaistaustaisten erilaisuutta. Oppilaani osaavat ajatella itsekin ja osaavat ottaa erilaiset tulokkaat huomioon. Koulullamme emme tee oppilaan taustasta numeroa” (kyselyvastaus 153). Syy saattoi olla se, että opettaja ei välttämättä edes tiedä oppilaan taustaa, mutta useimmiten se, että opettajat pyrkivät välttämään leimaamista: ”En halua oppilaan joutuvan muiden kiusaamaksi taustansa takia, joten yritän olla kiinnittämättä siihen erityistä huomiota.” (kyselyvastaus 76). Tällöin opettajat kertoivat, että on hyvä ”[k]orostaa sitä, miten paljon yhteistä kaikilla on, samanlaisia tarpeita ja toiveita” (kyselyvastaus 138). He siis näyttivät pyrkivän tasavertaisuuteen samanlaisuutta korostamalla.

Eroja pyrittiin häivyttämään myös käytännön syistä, esimerkiksi työrauhan turvaamiseksi. Eräs kyselyyn vastannut alakoulun opettaja kertoo:

Ukrainan tilanne puhuttaa nyt. Luokassamme on myös venäläinen oppilas, ja olen pitänyt tiukkaa linjaa sen suhteen, että kaikkien kanssa on kyettävä tulemaan toimeen, vaikka maat sotisivatkin keskenään ja että kyselyt siitä, kumman puolella seisot, eivät kuulu kouluun. (Kyselyvastaus 240.)

Sitaatissa esitetty tilanne on varsin ymmärrettävä. Opettaja pyrkii estämään konfliktia, mutta samalla hän menettää tilaisuuden keskustella sotien ja pakolaisuuden juurisyyistä. Vaikka kyseessä on alakoulun luokka, vallasta, suvereniteetista tai nationalismiin varjopuolista voisi saada aikaan rakentavan keskustelun. Tämän vastaus kuvaa opettajan harjoittamaa näkymätisöintiä koko ilmiötä kohtaan, mutta toisaalta se on myös opettajan työhön kuuluvaa tasapainoilua³. Opettaja tunnistaa oppilaiden tarpeen puhua Ukrainan tilanteesta, mutta korostaa sitä, että oppilaiden vastakkainasettelut eivät kuulu luokkahuoneeseen. Näin joidenkin puheenaiheiden kieltäminen turvaa työrauhan mutta voi ohittaa juuri tälle ryhmälle tarpeellisen keskustelun.

Kuten yllä olevat lainaukset osoittavat, näkymätisöintiä perusteltiin usein oppilaan edulla. Joistain vastauksista tulkitsimme, että eroja ei huomattu tai tunnistettu. ”Ne [pakolaisoppilaat] soljuu eteenpäin massana” (kyselyvastaus 93), kirjoitti eräs kyselyyn vastannut opettaja. Toinen vastasi kenties hieman ärsyyntyneenä, että ”Nämä asiat eivät ole ongelma... hyvin asenteellisia kysymyksiä. Ongelma on se, että koulussamme on valtavasti eri kulttuureista tulleita ihania lapsia ja AIVAN liian vähän resursseja” (kyselyvastaus 131). Näihin kahteen hyvää tarkoittavaan lainaukseen kiteytyy näkymätisöinnin vaara. Ajatus pakolaisoppilaiden ”soljumisesta eteenpäin” ilman, että heidän tarpeitaan huomioidaan millään erityisellä tavalla johtaa siihen, että heidän tarpeensa määritellään keskiverto-oppilaan mukaan. On selvää, että vasta Suomeen muuttaneella oppilaalla on muista oppilaista poikkeavia tarpeita esimerkiksi uuteen kieleen ja maahan sopeutumiseen liittyen. Jos mitään keskimääräisestä poikkeavaa ei huomioida, nämä tarpeet ohitetaan. Vastauksessa kritisoi ”asenteellinen kysymys” puolestaan koskee kysymystämme siitä, mitä pitää ottaa huomioon, jotta vasta maahan tulleet pakolaiset tuntevat olonsa turvallisiksi. Oppilaiden tausta ei opettajan mielestä ole merkityksellinen, koska kaikki oppilaat ovat yhtä lailla ”ihania”, vaikkakin resursseja on kouluissa liian vähän. Emme kyseenalaista vastaajan huomiota sii-

³ Kiitämme vertaisarvioijaa tästä huomiosta.

tä, että kaikki oppilaat ovat arvokkaita ja ”ihania” omana itsenään. Emme silti yhdy näkemykseen, että pakolaisoppilaiden tai muiden ryhmien tarpeista kysyminen olisi asenteellista. Tarpeista keskustelu ei määrittele lasta yksilönä, vaan kiinnittää huomion oppilaiden tarvitsemaan tukeen ja tuen vaatimiin resursseihin.

Kiinnostavaa vastauksissa oli se, että näkymätisöintiä tapahtui sellaisissa luokissa, joissa pakolaisoppilaita oli vähän, mutta myös sellaisissa, joissa pakolaisoppilaat olivat enemmistö. Jos pakolaisoppilaita oli vähän, asioista puhumattomuutta perusteltiin sillä, että se vaikuttaa muiden oppilaiden asenteisiin pakolaisoppilaita kohtaan. Jos heitä oli paljon, asioista ei joidenkin vastausten perusteella tarvinnut puhua. ”Luokassa on vain pakolais- taustaisia oppilaita, joten pakolaisuuteen ei erikseen tarvitse kiinnittää huomiota. Pyrimme mahdollisimman rutiininomaiseen ja tavalliseen arkeen” (kyselyvastaus 5). Molemmissa tilanteissa keskustelun tarpeettomuutta perusteltiin pakolaisoppilaiden määrällä mutta ristiriitaisesti. Voidaankin siis miettiä, mikä määrä ”normaalista” poikkeavia oppilaita perustelisi tarvetta eroista puhumiselle, jos oikea määrä ei ole paljon eikä vähän. Opettajat osasivat perustella kaikkia lähestymistapoja itselleen järkevästi, ja näin pakolaisoppilaiden vähäisyyttä tai runsautta voitiin joissain tapauksissa käyttää omien päämäärien keppihevosenä.

Pohdinta ja johtopäätökset

Ukrainan sota on aineistossamme usein mainittu esimerkki siitä, että kriisit tulevat suomalaisiin luokkahuoneisiin opettajasta riippumatta. Oppilaat seuraavat aikaansa ja media tuo maailmanpoliittiset uutiset kaiken kansan tietoisuuteen, halusimme sitä tai emme. On ilahduttavaa, että Ukrainan sotaan reagoitiin kouluissamme tehokkaasti. Koulut saivat materiaaleja sodan käsittelyyn oppilaiden kanssa. Ukrainasta paenneet kouluikäiset saatiin ennätysnopeasti valmistaville luokille ympäri Suomen. Lisäksi Ukrainan sota on saanut opettajat pohtimaan, miten kriiseihin ja etenkin pakolaisuuteen liittyviä aiheita tulisi käsitellä koulussa. Tämä on tärkeää, sillä Ukrainan sota tuskin jää viimeiseksi Suomen kouluja koskevaksi kriisiksi.

Tässä artikkelissa esitämme, että suomalaisten opettajien, rehtorien ja ohjaajien haastateluista voi tunnistaa kolme erilaista lähestymistapaa siihen, miten pakolaisuutta koskevia asioita lähestytään oppilaiden kanssa. Olemme kutsuneet näitä lähestymistapoja tasapainoiluksi, tilan antamiseksi ja näkymätisöinniksi. Tasapainoilun lähestymistapa on aineistoanalyysimme perusteella yleisin. Tasapainottelu vaihtuvien tilanteiden ja ryhmän tarpeiden mukaisesti on opettajien arkipäivää, joten tämä tulos ei ollut yllättävä. Keskustelun ja vaikeamisen tasapainoilussa opettajat korostivat tilannetajua sekä kuuntelun ja läsnäolon tärkeyttä. Opettajien vastaukset kertovat siitä, että he huomioivat oppilaiden tunnetiloja ja seuraavat keskustelujen kulkua, eikä yhtä kaikkiin tilanteisiin sopivaa tapaa toimia ole. Analyysimme perusteella ryhmien moninaisuus antoi lisähaasteita tähän tasapainoiluun. Yhtäältä opettajat totesivat, että oppilaiden kokemuksia ja heille tärkeitä asioita tulee käsitellä. Toisaalta opettajat lisäsivät, että kokemukset liittyivät usein ryhmien (esim. venäläisten ja ukrainalaisten) välisiin dynamiikkoihin, ja näistä asioista keskusteleminen vaati opettajalta hienovaraista mutta jämäkkää ohjausta.

Pakolaisuuteen liittyville asioille tehtiin tilaa tuomalla aktiivisesti aiheeseen liittyviä teemoja luokan opetukseen. Luokissa, joissa pakolaisuudesta puhuttiin, opettajien pyrkimys oli kunnioittavan ilmapiirin rakentaminen, jotta kaikilla olisi taustastaan riippumatta turvallinen olo. Aikaisemman tutkimuksen perusteella tiedämme, että pakolaislasten turvallisuuden tunne on edellytys sekä kuuluvuuden tunteelle että oppimiselle (Kaukko, Wilkin-

son & Kohli, 2022; Kohli, 2011) ja että pakolaisoppilaat arvostavat opettajan kiinnostusta heidän taustoistaan, kokemuksistaan ja tiedoistaan (ks. Mustonen, 2021; Kaukko, Wilkin-son & Kohli, 2022). Tilaa antavassa lähestymistavassa korostui huomio siitä, että kielitai-odon kehittyessä pakolaisoppilailla oli usein kova tarve jakaa kokemuksiaan. Aikaisemman tutkimuksen mukaan pakolaisaiheiden käsittely voi puhumisen rinnalla tai sijaan onnistua myös taiteen, esimerkiksi kuvataiteen (Haswell, 2023; Lenette, 2019), musiikin (Alanne, 2010) tai fiktion (Kaukko, 2021) keinoin.

Vaikeiden aiheiden käsittely on helpompaa, jos opettaja tuntee oppilaansa. Oppilaan ja hänen taustansa huomioiminen on kieli- ja kulttuuritietoisien kasvatuksen kulmakivi (Cummins, 2001; Gay, 2018), ja erityisesti pakolaistaustaiset oppilaat kokevat opettajan kuuntelevan läsnäolon merkitykselliseksi (Fazel, 2015). Analyysimme sekä aiemman tutkimuksen (Alisaari ym., 2022a, Alisaari ym., 2022b) perusteella myös suomalaiset opettajat kokevat oppilaantuntemuksen tärkeäksi. Hyvä oppilaantuntemus vaatii kuitenkin, että tiedonkulku esimerkiksi valmistavasta opetuksesta perusopetuksen opettajille sujuu, ja että perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön panostetaan (Wagner & Naidoo, 2023). Kuten tutkimuksemme opettajat kertoivat, dialogia koulujen sisällä ja perheiden kanssa on pyritty parantamaan Suomessakin esimerkiksi kielitietoisuuteen panostamalla ja tulkkipalveluita järjestämällä. Onnistuessaan dialogi perheen kanssa voi antaa opettajalle arvokasta tietoa siitä, miten pakolaislapsi haluaa omaa taustaansa käsiteltävän koulussa.

Kolmantena lähestymistapana tunnistimme näkymätisöinnin. Yksinkertaistettuna tässä lähestymistavassa opettajat korostivat kaikkien oppilaiden samanlaisuutta ja erojen merkityksettömyyttä. Opettajat tuntuivat valitsevan tämän lähestymistavan erityisesti silloin, kun he ajattelivat joidenkin aiheiden traumatisoivan oppilaita. Huolta aiheuttivat erityisesti alakoululaiset, joiden kehitystason ajateltiin olevan riittämätön käsittelemään pakolaisuuteen liittyviä vaikeita aiheita ja toisaalta ryhmät, joissa oli oppilaita sotaa käyvistä maista, kuten Venäjältä ja Ukrainasta. Kriisiin tai siitä seuranneen trauman tuottaneen muiston kielentäminen, kuten myös sen kuuleminen, voi olla vaikeaa (Montgomery, 2011). Näin ollen aihepiirin välttäminen on luonnollinen tapa suojata oppilasta tilanteelta, jossa trauma voisi ehkä aktivoitua uudestaan tai syventyä. Näin toimien aikuinen suoja myös itseään kipeiden tunteiden kohtaamiselta (ks. myös Dalenberg, 2000), vaikka opettajan oman itsensä suojele ei nousnut tämän tutkimuksen haastatteluissa keskeiseksi teemaksi. Vastauksissa korostui huoli oppilaista ja esimerkiksi siitä, että pakolaislapsilla itsellään ei ehkä ollut tietoa omasta tai lähtömaansa tilanteesta. Näissä tapauksissa opettajat välttivät mahdollisesti vaikeista asioista keskustelua ja käänsivät huomion toisaalle.

Erojen tietoinen häivyttäminen ulottui sodan ja pakolaisuuden lisäksi hyvin arkisiin asioihin, kuten oppilaiden perheen kokoonpanoon. Jos opettajalla ei ollut varmuutta siitä, ketä perheeseen kuuluu, perhettä koskevaa keskustelua saatettiin välttää. Tämä liittyy mielestämme suurempaan keskusteluun perheiden moninaisuudesta. Erilaisista perhemuodoista on puhuttu kouluissa ja opettajankoulutuksessa jo kauan (esim. Forsberg & Nätkin, 2003), eikä esimerkiksi ukrainalaisia yksinhuoltajaperheitä tulisi sulkea perhekeskustelun ulkopuolelle, vaikka perheen isä olisikin sodassa. Tilanteen herkkyyden vuoksi tällaisia perhekysymyksiä on käsiteltävä kuitenkin varoen, lasta ja hänen tunnetilojaan kuunnellen.

Näkymätisöinnin vaarana on, että lapsi voi tuntea, että jotain osaa hänen identiteetistään ei huomioida, ja tämä voi saada aikaan ulkopuolisuuden kokemuksia (Dovigo, 2021). Tunte oman identiteetin arvostuksen puutteesta voi leimata oppilaan kokemuksia koulussa ja elämässä muutenkin (Cummins, 2001; Wang ym., 2019). Kaikille oppilaille on tärkeää tulla kohdatuiksi kokonaisvaltaisina ja niin, että he voivat ilmaista itseään sellaisena kuin ovat. Jos joku osa-alue (esim. pakolaisuus) hiljennetään, yleinen hyvinvointi ja kuulumisuuden tun-

ne kärsivät (ks. esim. Strekalova-Hughes & Peterman, 2020). Jos oppilas kokee kokemuksiinsa tai menneisyyteensä liittyvät tapahtumat tabuiksi, niistä vaikeneminen voi aiheuttaa häpeän ja sosiaalisen leimautumisen tunteita (Busch & MacNamara, 2020). Vaikeneminen voi johtaa toimintaan, jolloin opettaja tulee eroja häivyttämällä nostaneeksi valtavirtaan kuuluvat oppilaat tai heidän kokemuksensa normiksi (vrt. ”värisokea” toiminta rodullistettuihin oppilaisiin liittyen, esim. Rissanen ym., 2023). Useat haastattelemamme opettajat mainitsivat, että heidän kouluissaan kenenkään oppilaiden erityispiirteistä tai eroista ei tehdä numeroa. Hyvästä tarkoituksesta huolimatta tämä voi johtaa siihen, että ”normista” poikkeavien, eli esimerkiksi pakolaisoppilaiden, erityistarpeita tai -piirteitä ei huomioida. Ilmiön toinen ääripää on se, että pakolaisoppilailla, tai muilla vähemmistöillä, ajatellaan olevan automaattisesti oppimisvaikeuksia heidän taustansa vuoksi (Mietola, 2014).

Vaikka pakolaisoppilaat ovat kokemustensa vuoksi muita haavoittuvaisemmassa asemassa, yhteys pakolaisuuden ja koulunkäyntiin liittyvien ongelmien välillä ei suinkaan ole automaattinen tai yksiselitteinen (Kaukko & Wilkinson, 2019; Kaukko ym., 2022). Tämä on pakolaiskasvatuksen ydin. Oletus pakolaislapsista olosuhteidensa uhreina on usein virheellinen ja yhtä lailla haitallinen kuin tarpeiden näkymätisointi. Sekä uhriuttamisen että näkymätisoinnin riskiä voi pienentää kohtaamalla lapsi yksilönä, tiedostaen pakolaisuuteen liittyvän haavoittuvaisuuden mutta välttämällä yksinkertaistavia johtopäätöksiä pakolaisuuden seurauksista (esim. Dryden-Peterson, 2021).

Pakolaisuuteen liittyvät asiat eivät ole suoranaisesti osa minkään oppiaineen sisältöjä. Suomalaiseen opettajien tutkinto- tai täydennyskoulutukseen ei kuitenkaan sisälly riittävästi opintoja, joissa huomioitaisiin koulun ja yhteiskunnan moninaisuus (Alisaari ym., 2019; Kyckling ym., 2019; Vaarala ym., 2021), ja varsinaisesti pakolaisuuteen liittyvää koulutusta on vielä vähemmän. Pakolaisuuden juurisyihin liittyvät teemat niveltäisivät luontevaksi osaksi esimerkiksi historian tai yhteiskuntaopin sisältöjä. Opettajankoulutuksessa pakolaisuuteen liittyvät aiheet olisivat yhdistettävissä muun muassa globaalikasvatuksen ja kestävä kehityksen kokonaisuuksiin, joissa huomio on sosiaalisessa oikeudenmukaisuudessa, moninaisuuden kohtaamisessa tai eriarvoisuuksien purkamisessa globaalien muuttoliikkeiden keskellä. Aiheen käsittelylle on tarvetta, sillä aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajien riittämättömyyden tunne kumpuaa tiedon puutteesta, ja riittämättömyyden tunne on yleistä erityisesti kulttuurisesti moninaisissa ryhmissä (Alisaari ym., 2022c). Kiinnostava löydös tässä tutkimuksessa oli, että tämä tunne ei liittynyt erityisesti mihinkään tiettyyn opettajien ammattiryhmään. Kaikki ammattiryhmät mainitsivat, että he toivoisivat enemmän tietoa, taitoja tai työvälineitä pakolaisuuteen liittyen. Havainto on tärkeä ja vaatii lisää tutkimusta, sillä ohjaajien, rehtoreiden ja muiden kouluhallinnon työntekijöiden ajatuksia pakolaisoppilaisiin liittyen on tutkittu vasta vähän (ks. Kuitenkin Mustonen ym., 2023 hallinnon työntekijöistä ja Wilkinson & Kaukko, 2020 rehtoreista).

Suomessa ei ole riittävästi pakolaisuuteen perehtyneitä kouluttajia eikä uusille sisällöille ole helppoa löytää tilaa opettajankoulutuksen tutkinto-ohjelmista. Täydennyskoulutukset ovat usein lyhytkestoisia, hankerahoituksiin sidottuja, alueellisesti keskittyneitä ja pääasiasa vapaa-ajalla suoritettavia. Koulutusta ei tarjota juurikaan koulujen johdolle tai muulle henkilöstölle, vaikka myös he kohtaavat pakolaisoppilaita ja -perheitä työssään ja tutkimuksemme perusteella ovat kiinnostuneita perehtymään pakolaisuuteen ja sen vaikutuksiin. Askel oikeaan suuntaan voisi olla oppialat ylittävä toiminta, jossa voisi hyödyntää esimerkiksi lastenpsykiatrian tai maahanmuuttotutkimuksen osaamista opettajien tai opettajaksi opiskelevien koulutuksessa.

Tässä artikkelissa esiteltyjen tulosten yleistettävyyttä heikentää se, että vastaajajoukko oli valikoitunut. Analyysimme perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että suuri joukko suo-

malaisia opetusalan ammattilaisia oli pohtinut parasta tapaa käsitellä pakolaisuutta omassa työssään. Vastauksista tunnistamamme yhtenäiset teemat kertovat siitä, että ne ovat tässä joukossa vallitsevia lähestymistapoja. Vaikka vastaajajoukko on valikoitunut heidän kiinnostuksensa ja työkokemuksensa mukaan, voidaan aineistosta nousseiden lähestymistapojen systemaattisuuden perusteella olettaa, että ne heijastavat jossain määrin vastaajajoukkoa laajemman opettajakunnan vallitsevia ajatuksia ja huolenaiheita. Tutkimuksemme antaa myös viitteitä siitä, mitä asioita pitää kehittää, jotta opettajilla olisi taitoa ja varmuutta käsitellä pakolaisuutta osana opetusta mahdollisimman lapsiystävällisellä tavalla. Vastaajat peräänkuuluttivat myös mahdollisuutta tutustua oppilaisiin ja heidän taustaansa, mikä vaatii sujuvaa tiedonkulkua ja lisäresursseja opettajan työaikaan ja ryhmäkokojen pienentämiseen. Pakolaisuus on tulevaisuudessa todennäköisesti edelleen kasvava ilmiö, joten tarve näille uudistuksille vahvistuu entisestään.

Käytetty aineisto

Opettajilta, rehtoreilta ja koulunkäynninohjaajilta vuonna 2022 kerätty kysely- ja haastatteluaineisto, KOTI-hanke, Tampereen yliopisto, Jyväskylän yliopisto ja Åbo Akademi. Aineisto on kirjoittajien hallussa.

Kirjallisuus

- Alanne, S. (2010). *Music Psychotherapy with Refugee Survivors of Torture. Interpretations of Three Clinical Case Studies*. Sibelius Academy, Studia Musica 44. Music Education Department. Väitöskirja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5531-88-6>
- Alisaari, J., Heikkola, LM., Acquah, E. & Commins, N. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari, J., Kaukko, M., & Heikkola, LM. (2022a). Kotoutuminen, kuuluvuus, kielitaito ja kaverit: Opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 26–46. <https://doi.org/10.33350/ka.103434>
- Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, LM. (2022b). The Joys of Teaching: Working with Language Learners in Finnish Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(4), 566–579. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1897877>
- Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, LM. (2022c). Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa. *Kasvatus*, 53(3), 229–244. <https://doi.org/10.33348/kvt.120241>
- Busch, B. & McNamara, T. (2020). Language and Trauma. *Applied Linguistics*, 41(3), 323–333. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa002>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V. & Clarke, V. (2023) Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Brown, J., Miller, J. & Mitchell, J. (2006). Interrupted Schooling and the Acquisition of Literacy: Experiences of Sudanese Refugees in Victorian Secondary Schools. *The*

- Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 150–162. <https://doi.org/10.3316/ielapa.157075354919791>
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2. painos). California Association for Bilingual Education.
- Dalenberg, C. (2000). Speaking trauma: The inadequacy of language in trauma treatment. Teoksessa C. Dalenberg (toim.), *Countertransference and the treatment of trauma* (s. 57–84). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10380-003>
- Dovigo, F. (2021). Beyond the vulnerability paradigm: fostering inter-professional and multi-agency cooperation in refugee education in Italy. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 166–181. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707301>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee Education in Countries of First Asylum: Breaking Open the Black Box of Pre-resettlement Experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131–148. <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>
- Dryden-Peterson, S. (2022). *Right where we belong: how refugee teachers and students are changing the future of education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674276376>
- Fazel, M. (2015). A moment of change: Facilitating refugee children's mental health in UK schools. *International Journal of Educational Development*, 41, 255–261. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.12.006>
- Forsberg, H. & Nätkin, R. (2003). *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. Gaudeamus.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching, Theory, Research, and Practice*. Columbia University: Teachers College Press.
- Graham, H., Minhas, R. & Paxton, G. (2016). Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review. *Pediatrics*, 137(6), 1–15. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3994>
- Haswell, N. (2023). Nature and belonging in the lives of young refugees: A relational wellbeing perspective. *Social Sciences*, 12(11), 611. <https://doi.org/10.3390/socsci12110611>
- Hjern, A. & Kling, S. (2019). Health Care Needs in School-Age Refugee Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 1–6. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214255>
- Kaukko, M. (2021) Storycrafting refugee children's lives. Presenting Ali and the Long Journey to Australia. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/09518398.2021.1986645>
- Kaukko, M., Alisaari, J., Heikkola, LM., Haswell, N. (2022). Migrant-Background Students Experiences of Facing and Overcoming Difficulties in Finnish Comprehensive Schools. *Education Sciences*, 12(7), 450. <https://doi.org/10.3390/educsci12070450>
- Kaukko, M. & Wilkinson, J. (2020). 'Learning how to go on': refugee students and informal learning practices. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1175–1193. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514080>
- Kaukko, M., Wilkinson, J. & Kohli, R. (2022). Pedagogical love in Finland and Australia: a study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(5), 731–747. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1868555>
- Kohli, R. (2011). Working to Ensure Safety, Belonging and Success for Unaccompanied Asylum-seeking Children. *Child Abuse Review*, 20(5), 311–323. <https://doi.org/10.1002/car.1182>

- Korkiamäki, R. & Kaukko, M. (2023). Faceless, voiceless child – Ethics of visual anonymity in research with children and young people. *Childhood*, 30(1), 55–70. <https://doi.org/10.1177/09075682221126586>
- Kouluhallitus 1987. *Pakolaisopetuksen työryhmän muistio*. Kouluhallitus.
- Kuukka, Katri (2009). *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa – ”Sen yhteisen hyvän löytäminen”*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7779-9>
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M. & Vettenranta, J. (2018). *PISA 18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-680-5>
- Lenette, C. (2019). *Arts-Based Methods in Refugee Research: Creating Sanctuary*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8008-2>
- Maahanmuuttovirasto (2023). Tilastot. <https://migri.fi/tilastot> (Luettu 3.2.2023.)
- Mace, A., Mulheron, S., Jones, C., & Cherian, S. (2014). Educational, developmental and psychological outcomes of resettled refugee children in Western Australia: A review of School of Special Educational Needs: Medical and Mental Health input. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 50(12), 985–992. <https://doi.org/10.1111/jpc.12674>
- Marx, S. (2017). Intercultural Manifestations of Racial, Language, and Class Privilege in Schooling: An Autoethnographic Tale. *International Journal of Multicultural Education*, 19(1), 24. <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i1.1270>
- Marx, S. & Saavedra, C. (2014). Understanding the Epistemological Divide in ESL Education. *Urban Education*, 49(4), 418–439. <https://doi.org/10.1177/0042085913478624>
- McIntyre, J. & Abrams, F. (2021). *Refugee Education: Theorising Practice in Schools*. Milton Park: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429263811>
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.
- Montgomery, E. (2011). Trauma, exile and mental health in young refugees. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 124(s440), 1–46. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2011.01740.x>
- Mustonen, S., Kaukko, M., Alisaari, J., Petäjäniemi, M., Heikkola, L.M., Harju-Autti, R. & Haswell, N. (2023). Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki koulutoimen hallinnollisissa diskursseissa. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, H. Isosävi & M. Yang (toim.), *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation* (s. 48–71). AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 80. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127097>
- Opetushallitus (1991). *Pakolaisopetuksen seurantatyöryhmän muistio*. Opetushallitus.
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs, & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 45–72). PS-kustannus.
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (Luettu 6.2.2023.)
- Riekkinen, M. & Hanssen, N. (2023). Substantive equality of refugee children in education acts of Finland and Norway. Teoksessa S. Singh, O. Jovanovic & M. Proyer (toim.), *Perspectives on Transitions in Refugee Education: Ruptures, Passages, and Re-Orientations* (s. 17–32). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv32bm1gz.5>

- Roy, L. A. & Roxas, K. C. (2011). Whose deficit is this anyhow? Exploring counter-stories of Somali Bantu refugees' experiences in "doing school". *Harvard Educational Review*, 81(3), 521–541. <https://doi.org/10.17763/haer.81.3.w441553876k24413>
- Strekalova-Hughes, E. & Peterman, N. (2020). Countering dominant discourses and reaffirming cultural identities of learners from refugee backgrounds. *The Reading Teacher*, 74(3), 325–329. <https://doi.org/10.1002/trtr.1944>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2016). "Missing Out. Refugee Education in Crisis." <http://www.unhcr.org/57d9d01d0> (Luettu 29.1.2023.)
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto*. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen seuranta. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Wagner, S. & Naidoo, L. (2023). Engaging parents of refugee backgrounds in their children's education. Teoksessa S. Singh, O. Jovanovic & M. Proyer (toim.), *Perspectives on Transitions in Refugee Education: Ruptures, Passages, and Re-Orientations* (s. 175–190). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv32bm1gz.15>
- Wang, X., Strekalova-Hughes, E. & Cho, H. (2019). Going beyond a single story: Experiences and education of refugee children at home, in school, and in the community. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1531670>
- Wilkinson, J. & Kaukko, M. (2020) Educational leading as pedagogical love: the case for refugee education. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 70–85. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1629492>

KT Mervi Kaukko on Tampereen yliopiston monikulttuurisuuskasvatuksen professori ja KOTI-hankkeen vastuullinen johtaja.

KT Maria Petäjäniemi toimii tutkijatohtorina Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa KOTI-hankkeessa.

FT Raisa Harju-Autti työskentelee kasvatustieteen yliopistonlehtorina Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa (Jyväskylän yliopisto).

KM Nick Haswell toimii väitöskirjatutkijana Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa.

KT Jenni Alisaari toimii erikoistutkijana INVEST Tutkimuskeskus ja lippulainavassa Turun yliopistossa ja yliopistonlehtorina Tukholman yliopistossa sekä on suomen kielen dosentti Helsingin yliopistossa.

FT Leena Maria Heikkola on suomen kielen didaktiikan tutkimusjohtaja ja logopedian vanhempi lehtori Åbo Akademiassa.

FT Sanna Mustonen toimii yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston psykologian ja kasvatustieteiden tiedekunnassa ja tutkijana humanistis-yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa.